

ライティング相談窓口利用者のレポート改善の傾向 と改善につながる支援方法 - 窓口利用前後のレポ ートの比較から -

著者	玉田 優花子, 伊藤 愛莉, 縣 拓充
雑誌名	東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要
巻	7
ページ	281-289
発行年	2021-03
URL	http://hdl.handle.net/10097/00131237

【研究ノート】

ライティング相談窓口利用者のレポート改善の傾向と
改善につながる支援方法

－ 窓口利用前後のレポートの比較から －

玉田 優花子^{1)*}, 伊藤 愛莉²⁾, 縣 拓充³⁾

1) 東北大学大学院文学研究科, 2) 東北大学大学院教育学研究科,

3) 東北大学高度教養教育・学生支援機構

本研究は、個別相談型のライティング支援窓口における支援内容に対する効果を検証し、より効果的な支援方法を探るものである。具体的には、1) 窓口では特にどのような点に着目した支援が多いか、2) 利用者はどのような指摘をよく反映させ、どのような点は反映させられない傾向にあるか、3) どのような働きかけ時に利用者のレポートは改善されやすい・されにくい、という3つの点を検討した。

利用学生が相談窓口で支援を受けた時点のレポートと、最終的に提出されたレポートから、支援内容および改善傾向について、量的・質的に分析した。その結果、特に頻繁に支援のなされているカテゴリは、構成ならびに引用に関わるものであることや、引用に関わる指摘の改善度は、相対的に低い傾向にあることが明らかになった。また効果的な支援方法として、修正すべきカテゴリを明確にして優先順位をつける、選択肢を複数提示する場合は対応中に方向性を決定する、具体例を用いた説明と抽象的な説明の双方を行う、という3つが提案された。

1. 問題と目的

ライティング教育やレポート課題は、ライティングの基礎的なスキルを高めると同時に、多様な学問領域において必要となる論理的思考力や課題発見力等を育む目的で、全国の大学において広く導入・実施されている。例えば文部科学省(2015)によれば、初年次教育において「レポート・論文の書き方等の文章作法」を扱っている大学数は、2013年時点で621大学(84%)にのぼる。しかし、学生たちが馴染んだ高校までの作文や感想文との形式のギャップがあること等から、ライティングの難しさや、ライティング支援の必要性が指摘される。大学生の「書く力」が1980年代初頭から低下していることを井下(2008)が主張して以来、岩崎・多田ら(2019)がなおライティング能力育成の困難さに言及しているように、ライティング支援は今日の大学における重要な課題のひとつとなっている。

このような背景もあり、多くの大学が、ライティングの相談窓口を設けており、教員に加え、大学院生等のピアチューター等を活用することによって、レポート執筆のサポートを行っている。東北大学でも、学習

支援センター(SLAサポート)が、個別相談型のライティング支援を2015年に開始した。SLA(Student Learning Adviser)と呼ばれる、人文・社会科学系の領域を専門とする大学院生を中心としたピアチューターや、センター所属の教員が、1対1で質問対応を行っている。

このような窓口でのライティング支援の質を高めていくには、チューターによるアドバイスや質問対応の内容を利用者がどう受け止め、どのようにレポートにつなげていったかを分析することが有益だと考えられる。なぜならそれにより支援方法の改善点を抽出し、より良い支援の在り方へと改善していくことが可能になるためである。

しかしながら、大学生のレポート作成の支援を行い、その効果を検証した研究知見はあまり多くない。レポート作成に関わる授業において、指導前後のレポートの比較から指導効果を検証した研究としては、柴原(2011)、要・吉里(2011)、渡邊(2017)等が挙げられる。例えば柴原は、定期的に指導を受けた学生のレポートでは「接続表現や段落」ならびに「事実と判断

*) 連絡先: 〒980-8576 仙台市青葉区川内27-1 東北大学大学院文学研究科 ange.no.shirabe@gmail.com

の区別」が改善される傾向にあり, また基本的な体裁や日本語表現に問題のあるレポートでは, まずそれらが指摘され, 改善されたとしている。

他方で, 授業の枠を超えたライティング・センター等における, 支援前後のレポートの比較に基づく支援効果の検証は, ほとんど行われていない。ライティング・センターの場合, 学生が相談に持ち込むレポートは個々に異なり, 相談の動機やニーズも多様であると考えられる。また, スタッフやチューターは, 限られた回数・時間の中でしか対応できないため, 授業と比較し, 体系的に支援をすることがより難しい。これらの要素から, 相談窓口等での支援の内容やその効果は, 授業での指導時と比較し, いくらか様相が異なっている可能性が指摘される。

窓口での支援の場合, 授業のようにサポート前後でのレポートの提出を義務付けることができず, 毎週等の継続的な指導を行うこともできないため, 検証が難しい背景が指摘される。例えば, 同一のレポート課題について, 同じ学生が複数回窓口を利用すれば, レポートの変化を検証可能であるが, そのような利用のされ方は必ずしも頻度が高くない。

そこで本研究では, 特定の授業と連携することで, 窓口利用の効果を検証することを試みた。すなわち, 相談窓口に持参されたものを「支援前のレポート」, 授業の課題として提出されたものを「支援後のレポート」ととらえ, 両者を比較することで, 窓口利用によってどのようにレポートが変化したかを検証することを可能にした。

以上を踏まえ, 本研究では, 窓口支援前後のレポートの比較を通して, 支援内容に対する効果を明らかにするとともに, その分析を通して, 効果的な支援の方法的な示唆を得ることを目的とする。

より具体的に, 本研究では下記3つの点を検討する。

- 1) 東北大学学習支援センターの窓口で行われている支援の内容を明らかにする。特に, 支援者側から, どのような点に着目した支援が多いかを検討する。
- 2) 1) の支援の内容ごとに, 利用者がどのような指摘をよく反映させ, どのような点は反映させられない傾向にあるかを明らかにする。
- 3) 窓口対応の仕方と改善の有無を対応させた質的,

あるいは量的な検証によって, どのような働きかけ時に利用者のレポートは改善されやすいか(あるいは, されにくい)かを検討する。

2. 方法

2.1 分析の対象

2019年前期セメスターにおいて, 東北大学学習支援センターのライティング支援窓口を利用した146件のうち, 窓口と連携した授業2科目(「人間と文化」「グローバルゼミ」)の課題の相談に訪れた利用者のレポートを研究の対象とした。

このうち, 研究利用の承諾書が未提出であったものや, 後述する「カルテ」が残っていなかったもの(計19件)を除き, 最終的には55件(このうち14名は2回利用したため, 利用者数は41名)のデータの分析を行った。利用者の学年は, 1年生37名(50件), 2年生3名(4件), 4年生1名(1件), 所属は, 工学部16名(23件), 理学部7名(10件), 経済学部6名(8件), 文学部4名(5件), 農学部3名(3件), 教育学部1名(2件), 法・医・歯・薬学部各1件(各1件)であった。

またこれらの相談対応を行ったチューターは, 大学院生3名(計41件), 東北大学学習支援センターの所属教職員4名(計14件)である。また, 対応時間の平均は41分であった。

SLAサポートにおけるライティング支援では, 対応毎に相談のあったレポートにコメントを加えたものの複写を控えておくと同時に, 相談のあった授業名や対応時間, 利用者の疑問やチューター側の課題の見立てとともに, 対応内容や終了後の利用者の様子等を記録した「学習カルテ」を作成している。本研究では, これらレポートの複写と, 学習カルテの記録を中心に分析を行ったが, 一部これらの資料から読み取れない部分は, 対応したチューターの記憶で補った。

2.2 分析手続き

2.2.1 支援内容の分類

各対応についての支援のカテゴリを特定するために, 全体的な対応の中身について筆者間で議論を行った。その結果, 客観的に評定できる支援の分類として, 【1. 問いの設定】【2. 構成・章立て】【3. 論理】【4.

文章表現】【5. 課題要件の確認】【6. 文中引用】【7. 文献リスト】【8. レポートの体裁】の8つのカテゴリが生成された。

【1. 問いの設定】は、レポートの「問い」に関わる支援に該当するカテゴリである。問いが設定されているか、その問いは妥当なものか等を指摘する支援等がここに含まれる。

【2. 構成・章立て】は、レポート全体のアウトラインや骨子の構成について、確認・議論するようなサポートが該当する。論証型レポートに相応しい序論・本論・結論といった構成になっているかどうかや、論理的に整理されていない章立てを指摘するような支援が含まれる。

【3. 論理】は、文と文の間に、論理の飛躍や破綻がないかを確認するものである。また、パラグラフライティングについて支援を行うものも、このカテゴリに含まれる。なお、パラグラフ間のつながりは、本カテゴリではなく2のカテゴリに該当する。

【4. 文章表現】は、レポートがアカデミック・ライティングとして適切な表現・文体で書かれているかを指摘するものである。なお、あくまで単語や文体に関わる指摘がこのカテゴリに該当し、文と文の接続に関わる支援は3のカテゴリに含まれる。

【5. 課題要件の確認】は、授業で課された課題にきちんと答えることができているかを確認したり、不足を指摘したりする支援が該当するカテゴリである。

【6. 文中引用】は、レポート内における文献引用の仕方について指摘するものである。

【7. 文献リスト】はレポート末尾における文献一覧の示し方に関するカテゴリである。

【8. レポートの体裁】は、見出し、氏名、本文、ページ数等の書体や文字組といった基本的な体裁を確認するカテゴリである。

なお、当然ながら上記のカテゴリは互いに排他的なものではなく、基本的には1つの対応の中に、複数のカテゴリに該当する支援が含まれる。また、同じカテゴリに該当する支援を複数箇所行った相談対応も数多い。本研究では、55件それぞれの相談対応の中に、上記1～8に該当する対応がそれぞれ(1箇所でも)あったかどうかをコーディングしていった。

2.2.2 改善度の評価

各対応で支援の行われたカテゴリについて、支援を経ての改善度を4段階で評価した(4:「改善された」、3:「概ね改善された」、2:「あまり改善されていない」、1:「改善されていない」)。評価はいずれも筆者らが行い、適宜情報共有を行うことで、基準のブレがないよう努めた。

表1. カテゴリごとの対応数とその割合

カテゴリ	授業ごとの支援件数		支援数計 (55件)
	人間と文化 (30件)	グローバルゼミ (25件)	
1. 問いの設定	4	5	9 (16%)
2. 構成・章立て	15	14	29 (53%)
3. 論理	10	7	17 (31%)
4. 文章表現	10	13	23 (42%)
5. 課題要件の確認	3	6	9 (16%)
6. 文中引用	16	13	29 (53%)
7. 文献リスト	16	12	28 (51%)
8. レポートの体裁	1	1	2 (4%)

3. 結果と考察

3.1. 窓口で支援が行われたカテゴリ

窓口で行われているサポートの内容を明らかにするために、計55件の対応について、カテゴリごとの支援数と割合を算出した(表1)。

その結果、最も頻繁に支援がなされていたカテゴリは【2. 構成・章立て】(29件)ならびに【6. 文中引用】(29件)であり、次いで僅差の【7. 文献リスト】(28件)であった。以下、【3. 論理】(17件)、【1. 問いの設定】【5. 課題要件の確認】(9件)と続く。なお、カイ二乗検定を行った結果、いずれのカテゴリについても、2つの授業間で対応数に有意な偏りは見られなかったため($\chi^2(1)=0.02\sim1.26$, n.s.)、以下は両授業の値を合わせて議論を進める。

なお、表1の傾向は、SLAサポートが行っている他の対応とはいくらか傾向が異なることを指摘しておきたい。特に、同じSLAサポートにおいて、2018年度前期の対応内容の検討を行った縣・玉田・木村・相原(2019)では、52%の対応で「問いの設定」に関わ

る支援が行われており、表1と比較し明らかにその割合が高い。これらの背景には、本研究の対象とした2つの授業の課題では、課題の中で論じるべきことが比較的明確であったため、自ら問いを設定する余地はあまり大きくなかったことが挙げられる。合わせて、決められた字数の中で内容に含めるべき項目や、引用文献の記述の形式に至るまで、課題の評価項目が細かく設定されていたため、構成・章立てや引用に関わる支援が多く行われたと言える。

3.2 カテゴリごとの改善度

それでは、チューターの指摘によって、利用者はどの程度レポートを改善させていたのだろうか。利用者がSLAに持ち込んだ時点のレポートと、授業に最終的に提出されたものとの比較から、この問いについて検討を行った。

カテゴリごとの改善度について、度数分布、平均値と標準偏差を表2に示す。

4点満点評価の平均点が最も低いのは【7. 文献リスト】(3.0点)であり、支援した内容がうまく反映されなかったようである。また、文献リストと同じく「引用」に関わるカテゴリである【6. 文中引用】(3.2点)は、文献リストよりは改善度が高いものの、標準偏差も1.11と高く、改善度のばらつきが認められる。つまり、「全く改善されていない」あるいは「あまり改善されていない」レポートも一定数存在するということである。

それに対して、【3. 論理】(3.4点)、【4. 文章表現】(3.4点)、【1. 問いの設定】(3.3点)、【2. 構成・章立て】(3.3点)の4カテゴリは、改善度が比較的高く、支援が反映されやすいカテゴリであることが分かる。

また、件数は多くないが、【5. 課題要件の確認】および【8. レポートの体裁】の改善度はさらに高い値を示している。ただし、これら2カテゴリはいずれも、レポート執筆ないしは支援の最低限の条件であり、その他のカテゴリとは質が異なると言える。

次に、各カテゴリについて、どのような支援がなされ、どのように改善されたか（あるいはされなかったか）について、全般的な傾向を質的に見ていきたい。

【1. 問いの設定】に関しては、まず「問い」自体を備えていないレポートが一定数見られたため、レポートにはそもそも「問い」が必要であることをレクチャーし、潜在的な「問い」を引き出し文章化する支援が行われた。次に、伊丹(2001: 117-121)が指摘する意味で、具体的な答えを出すことができる「問い」と、それを設定する場でしかない「テーマ」とを混同している利用者が多くみられた。利用者が「問い」と「テーマ」を混同している場合は二者の違いを確認し、「問い」を疑問文一文の形に明確化する支援等がなされていた。さらには、「問い」と「答え」が一致していない場合も見られ、その際は多くの場合、利用者が最終的に言いたいことを尊重し、「問い」のほうを書き換えさせる支援が行われた。

表2. カテゴリごとの改善度

カテゴリ	各改善度の件数				平均値	標準偏差
	1 改善されず	2	3	4 改善		
1. 問いの設定	1	0	3	5	3.3	1.00
2. 構成・章立て	3	4	2	20	3.3	1.08
3. 論理	1	2	4	10	3.4	0.93
4. 文章表現	1	2	6	14	3.4	0.84
5. 課題要件の確認	0	0	3	6	3.7	0.50
6. 文中引用	4	3	5	17	3.2	1.11
7. 文献リスト	5	2	10	11	3.0	1.10
8. レポートの体裁	0	0	0	2	4.0	0.00

【2. 構成・章立て】に関しては、主に論証型レポートに対して、序論、本論、結論の形になるよう段落や文の配置を整理する支援が行われた。学部1年生等レポート執筆に不慣れな利用者に対しては、レポートは1つの問いを設定して、序論、本論、結論の流れで書くものである、ということから説明した。この流れですでに書けている利用者に対しては、各段落のバランスを整える支援を行った。例えば、序論を厚みのあるものにするために、問いに関する社会的背景や先行研究を一緒に考えた。本論に関しては、結論に対する証拠に過不足がないかどうか、他に示すことができる証拠はないかを一緒に考えた。これらの支援を行う際は、東北大学附属図書館のホームページ、CiNii Articles等を用いて文献を検索した。この他にも、政府の発行資料や新聞記事、場合によっては企業のホームページを用いて、内容に深みを持たせる方法を教える支援を行った。結果として、単純な序論、本論、結論の流れにするための構成の整理はほとんどが改善された。各部分に厚みを持たせることについては、改善度にばらつきがあった。もっとも、この修正については、利用者の裁量にゆだねられている部分が大きく、時間との兼ね合いから修正の優先順位が低いものになることが、改善度の低い要因として考えられる。

【3. 論理】に関しては、パラグラフライティングについて理解していない利用者が多かったため、その説明を行うような対応が見られた。また、論理の飛躍を指摘し、飛躍を埋める支援も少なくなかった。論理の飛躍については過度な一般化が行われていることが多かった。これに対しては、まず、利用者がどのような考えを持ってその文を書いたのか、思考のプロセスを聞き出した。その上で、一般化しすぎると当てはまらない例が出てくることを一緒に確認した。また、文と文のつながりに大きな問題がないレポートに対しては、反論とそれに対する反駁を加えるよう提案することもあり、そのようなアドバイスはよく反映されていた。

【4. 文章表現】に関しては、曖昧な表現の多用、主述のねじれ、不適切な助詞の使い方、小説やエッセイ調の文体等の点において支援が行われた。例えば曖昧表現に関して、「世界に目を向けること」という抽象的なタイトルを「境界の撤廃：世界に目を向けるため

に」というタイトル・サブタイトルに改善した事例がある。この対応における支援では、主として利用者側に話の主導権を握ってもらい、利用者の頭の中を一緒に整理し、言語化するものであったため、利用者側でも腑に落ちたという感覚が得られやすいと考えられる。しかし同程度に、上記の様々なカテゴリについて、支援を行ったが改善されなかった事例も存在する。換骨奪胎して構成を大きく変えるような作業とは異なり、対応中に提案した文章表現を採用する作業は手間がかからないと考えられるが、改善されていない事例も多かった。

主述のねじれは、引用を含む文において大量に見受けられた。例えば、「〇〇によれば…である」または「〇〇は…と主張している」とするのが相応しいところで、「〇〇によれば…と主張している」となっているような事例である。こうした場合、引用によって文章が長くなり、一文の構造が把握できなくなっていることが多いため、主語と述語を抽出してもらうよう促した場合に、大方改善された。

【5. 課題要件の確認】では、授業中に配布された課題要件のプリントを一緒に見ながら、一つ一つの条件を確認していくという支援が行われた。他のカテゴリでは、レポートの改善点を利用者側は認識しておらず、「きちんと書けているか見てほしい」等の漠然とした言い方で相談が持ちかけられることが多い。その場合、何が問題なのかを対応の中で気づかせ、一緒に解決するという手順を踏むことになる。しかし課題要件に関しては、利用者側に初めから「課題に答えられているか見てほしい」というニーズがあり、成績に直接つながる観点であるため、改善されやすかった。

【6. 文中引用】で行われた支援は2つある。第一に書式の修正である。書式に関しては、ハーバード方式を採っているにもかかわらず、引用箇所の直後に括弧を用いて著者名・発行年を表記することができていない事例が多くあった。支援を行った後でも、引用箇所で著者名が不要に重複する事例が見られた。修正前のレポートに「課題図書内（ガーゾン 2016 p.242）で説明された」とあったが、レポート・論文に相応しい表現という観点から、支援者は「ガーゾン（2016 p.242）が説明した」という表現を提案した。しかし、その後

に提出されたレポートでは「ガーゾン（ガーゾン 2016 p.242）が説明した」となっている等、改善に至らなかった。文献リストと照らし合わせることで、どの文献を引用したかがわかるように、著者名と発行年、場合によってはページ数といった最低限の情報を記載するという文中引用の根本的な発想は伝わりにくいようである。

第二に、引用と自分の意見の区別をつけるための支援である。レポート内容に対し、支援者側が「どこからがあなたの意見ですか」と聞くと、「筆者と自分の意見を分けるのが難しいです」という答えが返ってくる事例は少なくない。このような場合、間接引用を上手く使いながら、自分の言葉で論旨を組み立てることを勧めた。その他、自分の言葉を見つけるには、同一テーマに関する文献を複数参照し、共通項を言語化する作業が有効であることを伝えたりしたが、この作業には時間がかかることもあり、改善されることは多くなかった。

【7. 文献リスト】では、ハーバード方式に基づいて、出版社や雑誌の巻号といった書誌情報の不足、文献の掲載順の誤りといった不備に対して支援を行った。また、根本的な問題として、文献リストに掲載されているが本文中に引用されていない文献を指摘する、あるいはその逆の場合の支援もあった。

文献リストの支援では、まず、どのような書誌情報を記載する必要があるのか、論文や洋書といった文献の種類ごとに例を挙げて確認する。加えて、文献の書誌情報がどこに記載されているのか、どのように調べればよいのかを教える支援が必要である。これ以外にも、スペース・ピリオド・カンマの全角・半角のような書式、欧米人の名前の姓名の区別といった細かな支援を行った。しかし、改善されないことも多かった。正確な文献リストの作成には、文献の種類の特定、書誌情報の抽出、指定の書き方への準拠といった多数のハードルがあり、利用者にとって修正が難しいカテゴリと考えられる。

【8. レポートの体裁】に関しては、不適切なフォントや行間、段落の体裁をなしていないもの（むやみに改行している、箇条書きになっている、一字下げをしていない等）を修正する支援が多かった。また、節タ

イトルがない、ページ数が抜けているといったものもあり、これらに対しても指摘がなされた。その際、利用者側がWordの操作を理解していない場合も多く、フォントの指定方法、ポイント数の確認方法、段落設定の確認方法、ページの挿入方法、注釈の挿入方法等の説明もなされた。いずれも1から7のカテゴリと異なり、機械的に手を動かせば修正できるものであるため、改善度は高かった。

3.3. 改善度を高くするには

3.3.1 利用者側の要因

ここまでの分析によって、特に多く支援がなされたカテゴリや、カテゴリ毎の改善のされやすさが明らかになった。なお補足となるが、当然、支援前のレポートが改善に至るまでには、様々な条件が複合的に作用する。執筆テーマならびに執筆行為に対する窓口利用者のモチベーションや、締め切りに余裕を持って相談に訪れること等は、利用者側に起因する条件の例であり、基本的には支援者側でコントロールできるものではない。

一方、レポートの改善に向けて支援者が工夫できる点もある。次節ではそれら改善につながりやすいと考えられる支援の方法について、事例を基に検討する。

3.3.2 改善につながる支援の方法

本節では、各レポートの支援方法の質的な分析から、改善につながりやすかった指摘の方法、逆につながりづらかった指摘の方法について、3つの顕著であった傾向について説明する。

方法1 修正すべきカテゴリを明確にし、優先順位をつける

一例として、超過している字数を削りたいと相談された事例を紹介する。支援者は、直接引用が長すぎることに気付いてもらうよう誘導し、代わりに間接引用を用いることを提案した。利用者は間接引用についての知識がなかったため、本学で発行している学習支援ハンドブック『東北大学レポート指南書』を活用して支援を行い、理解が得られたように思えた。しかし提出後のレポートを見ると、要約された間接引用の箇所が括弧で括られていた。すなわち、間接引用が文献を「要約・言い換え」する方法である点は理解してもら

えたものの、その場合は直接引用のように括弧で括らないという「引用」の規則に関わる点は、十分に理解されなかったのである。

この事例からは、利用者が考える修正すべき観点と、支援者が考える修正すべき観点の共通認識が形成されていなかったという問題が浮かびあがる。すなわち利用者は、字数という「レポートの体裁」についての相談を行ったものの、支援者は、文字数の削減のために異なるカテゴリの「引用」という方法に着眼し、「引用」についての支援を主に行った。このような支援方法を取った場合、支援終了後に利用者が一人で修正を行うことが難しくなる。利用者にとっては「レポートの体裁」のカテゴリに属する文字数の超過が改善すべき点という認識であったため、「引用」の仕方がレポート執筆において注意を払うべき点であるという認識に至らなかった。結果として、不適切な「引用」のまま提出してしまったのである。超過している字数の削減のために「引用」の方法を変える必要があり、「引用」を行う際は新たに順守すべきルールがある、ということを支援者に伝える必要があった。

この事例の他にも、複数カテゴリにわたって改善点があり、それらについて一度に支援した場合、いくつかのカテゴリは改善され、残りのいくつかのカテゴリは改善されないという傾向が見られた。要因としては、第一に、紹介した事例と同様に、支援者と利用者の間で修正すべき観点の認識に相違があったことが考えられる。第二に、修正すべき観点の共通認識は持っていたものの、支援終了後に全ての指摘に対応する時間がなかったことも考えられる。これらの事例では、支援者としては必ず修正してほしいと考えていた点に限って修正されない事例もあった。なお、改善されやすい・されにくいカテゴリは、利用者によってそれぞれ異なっており、修正の難しいカテゴリが回避されているわけではなかった。

以上より、レポートに複数の観点の改善点があった場合は、まず、修正すべき観点を共有する必要がある。特に、利用者の問題認識と、持参されたレポートを読んで支援者が見立てた根本的な問題が一見異なる場合、利用者のニーズが根本的な問題にどのように関連しているのか、そして新たにどのようなルールを守る

必要があるのかを丁寧に伝えることが必要である。さらに、修正すべき点の優先順位をつけることも必要である。利用者は往々にして締め切り直前のレポートを複数抱えており、全ての修正を行うことが難しい場合がある。優先順位をつけることで、採点者から見て看過しがたい間違いから直せるようにすることも必要である。

方法2 選択肢を複数提示する場合は、対応中にある程度方向性を決定する

グローバルリーダーになるための条件を論じることが要求されたレポート課題の相談事例を挙げる。このレポートでは、窓口に持参された段階においては、まずグローバルリーダーの定義が「主体性」「協調性」「向上心」「語学力」等拡散的に列挙されていた（序論）。その反面、グローバルリーダーになるために求められる行動（本論）ならびに結論の項では「主体性」の話のみがなされていた。そこで論理の一貫性を確保するため、以下の二通りの改善方法があるという支援を行った。①序論の諸要素を生かして、本論では各要素に言及し、結論でそれをまとめる、②やや単調にはなるが、序論において特に重要なグローバルリーダーの条件とは「主体性」であると定義してしまい、予め書かれている本論・結論に合わせる形にする、である。しかし学習者は最後までこの二択の間で悩んだらしく、提出されたレポートでは、序論で「主体性」「協調性」を挙げているものの、本論・結論では「主体性」の議論のみの状態であった。

上記の事例から、次のような支援方法が望ましいと考えることができる。支援の中で、レポート全体の方向性に関わる問題が出てきた場合は、チューターはその解決に向けての選択肢をただ提示して投げっぱなしにするのではなく、どの方向に舵を切るかという議論までを対応の中で行う、ということである。これは決して、チューターが最終的な決断までを支援するべきだという意味ではない。あくまで利用者に主体となって考えてもらい、利用者がある程度の方向性を示すまで、チューターは伴走した方が良い、という意味である。

方法3 具体例を用いた説明と抽象的な説明の双方を行う

ある事例では、レポート執筆に慣れていない利用者

に対し、支援者は『レポート指南書』等を用いて、引用の仕方一般をレクチャーした。しかし支援後に提出されたレポートを見ると、適切に引用できていない箇所が散見された。例えば訳書を引用しているが、出版社に所在地の記載が抜けていた。あるいは、支援者は参考文献では著者の姓をアルファベット順に並べるということを伝えたが、利用者は欧米人の筆者の姓名の区別がついておらず、名を姓と判断している事例もあった。

以上は抽象的なレベルでの支援のみを行った例だが、具体的なレベルでの支援のみを行った事例も存在した。例えば、持参されたレポートのリストに挙げられている具体例な文献に基づき、その示し方を修正した。しかし提出までには新たな参考文献が追加されており、その書誌情報の書き方に不備があった。この支援では、個別具体的な文献の示し方を提示したが、書誌情報の示し方が一般的な知識として定着するには至らなかった。一つの文献を正しく表記できるようになっても、他の文献への応用が効かなかったということである。

以上より、一般論を伝えるだけでは、全ての事項が一度に習得されるとは限らず、一般論を基にして個別の文献を実際に引用させてみる練習が必要であることが示唆された。また逆に、目の前の個別の状況に対処するだけでは、他の文献への応用が効かないことが明らかになった。したがって、特に引用の仕方に関しては、一般論としての知識を教えることと、個別の文献を正しく引用することの両方を視野に入れた支援を行わないと、正しく柔軟に用いられる知識としての定着にはつながらないと考えられる。

4. まとめ

本稿では、窓口支援前後のレポートを比較し、支援内容に対する効果の分析を試みた。まず、利用傾向の量的分析を通して、頻繁に支援のなされているカテゴリは「構成」ならびに「引用」に関わるものであり、このうち特に「引用」に関わる支援の改善度が低いことが明らかになった。また、質的な分析によって、それぞれのカテゴリ別に、どのような支援がなされ、どのように改善された・されなかったかを具体的に検討

した。その中で、改善につながりやすい3つの支援方法、すなわち「修正すべきカテゴリを明確にし、優先順位をつける」「選択肢を複数提示する場合は、対応中にある程度方向性を決定する」「具体的な説明と抽象的な説明の双方を行う」といった方法が抽出された。

なお、分析対象としたのは、COVID-19が流行する以前に対面での支援が行われていたころのレポートであり、3つの支援方法も対面での支援の分析から着想を得たものである¹⁾。2020年度は東北大学学習支援センターのライティングサポートをオンラインで実施したが、オンラインでの対応を行う中で、3つの支援方法を実践したところ、むしろこれらはオンラインの対応で実践しやすいことが明らかになりつつある。以下に3つの支援方法と対応させて述べる。

まず、方法1「修正すべきカテゴリを明確にし、優先順位をつける」に関して、オンラインでは、Googleドキュメントの共同編集、WordファイルやPDFファイルへのコメント機能、画面共有を行うようになった。これらを用いることで、利用者側と支援者側の修正点の認識の相違を減らすことが容易になった。支援者は、対面では口頭の説明のみで済ませていたことについても、オンラインでは説明しながらコメントを打ち込むようになった。これにより、利用者が支援者のコメントを聞き逃すことや、修正すべき点の優先順位といった対応内容を忘れてしまうことを防ぐことができる。さらに、共同編集を行えば、修正すべき点をその場ですぐに直してもらうこともできる。

方法2「選択肢を複数提示する場合は、対応中にある程度方向性を決定する」に関して、方向性の決定方法自体は対面の場合と変わらないが、方法1と同じように、オンラインでは文字で多くの情報を残せるため、利用者側が支援終了後も、支援内容をより明瞭に思い出すことが可能である。

方法3「具体的な説明と抽象的な説明の双方を行う」に関しては、オンラインではインターネットで文献の検索結果を画面共有するようになった。これにより、具体例を多く共有することができ、資料の種類や情報を検索する過程も一緒にたどることが容易になった²⁾。抽象的な情報である、著者名や出版社が書誌情報のどこに該当するのかにも、カーソルやマーカー機

能を用いて注目してもらうことができる。

以上のように、3つの支援方法はオンラインでの実践が容易である³⁾。改めて対面とオンラインでの支援を比較してみると、オンライン・対面にかかわらず、効果的な対応のために支援者に必要となる意識を指摘することができるだろう。3つの方法がなぜオンラインで実践しやすいかの検討に基づけば、対面の場合では口頭のみで説明を済ませていたという問題、利用者が支援者のコメントを咀嚼できないままメモしていたという問題、議論の箇所や作業の方法が適切な形で共有できていなかったという問題が浮かび上がる。これらについて、支援者は意識的になる必要がある。

また、オンラインでは支援者が口頭での説明だけではなく文字情報を残そうとすることで、自分の考えを客観的に見直す機会を得ている可能性がある。対面の支援の場合でも、支援者は自身の考えを文章化できるレベルにまとめて伝える必要があるといえる。

注

- 1) 対面での支援では、利用者のレポートを2部印刷し、支援者、利用者のそれぞれが自身の手元の原稿にボールペンで修正点を書き込むという形を取っていた。2020年10月現在、学習支援センター（SLAサポート）の個別相談型のライティング支援では、Google Meetを用いたオンライン対応を行っている。レポートは印刷せずにパソコンで共有し、共同編集の設定にして、1つの原稿に対してコメント等を直接キーボードで打つ形に変容した。
- 2) 対面の支援ではパソコンを用いることはほとんどなく、実物を用いて参考文献の書き方を説明していたため、多様な文献の具体例を見せることが難しかった。また、資料の種類や情報をどのように検索すればいいかを口頭で説明するにとどまり、実演を行うことができなかった。
- 3) そのほか、対面での対応が再開された場合も、利用者と支援者のそれぞれがパソコンを利用できるなど、画面共有や共同編集を行える環境にすることが望ましい。

参考文献

- 縣拓充ほか（2019）「レポートライティングにおける『問いを立てること』の支援方法の検討」、『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』第5号，pp. 121-133.
- 井下千以子（2008）『大学における書く力考える力：認知心理学の知見をもとに』東信堂.
- 伊丹敬之（2001）『創造的論文の書き方』有斐閣.
- 岩崎千晶ほか（2019）「高等教育におけるアカデミック・ライティング力の育成を目指した教育システムのデザイン」、『関西大学高等教育研究』第10号，pp. 91-98.
- 要弥由美・吉里さち子（2011）「アカデミック・ライティング指導による言語表現の事前・事後テストにおける変化（全文検索システム『ひまわり』を用いた量的報告）」、『リメディアル教育研究』第6巻第2号，pp. 172-181.
- 文部科学省高等教育局 大学振興課大学改革推進室（2015）「平成25年度の大学における教育内容等の改革状況について（調査結果のまとめ）」，p.18, https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/_icsFiles/afeldfile/2016/05/12/1361916_1.pdf（最終閲覧：2021年1月2日）
- 柴原宜幸（2011）「大学1年生におけるライティングの変化（1）：前期集中授業での課題への分析から」、『日本橋学館大学紀要』第10号，pp. 89-102.
- 渡邊淳子（2017）「文章作成指導におけるコラボラティブ・ライティングの効果」、『保健科学研究誌』第14号，pp. 121-128.